

# **Démarche d'initiation à la pratique réflexive en formation initiale des professeurs des écoles dans le cadre de leur développement professionnel tout au long de la carrière**

*DARDENNE, Gilles, Université de La Rochelle, Gilles.Dardenne@ac-poitiers.fr*

*CROSSE, Maëlle, Université de La Rochelle, maelle.crosse@univ-lr.fr*

## **Résumé**

Depuis la rentrée 2016, la formation des Master 2 MEEF proposée au sein de notre établissement s'organise autour du référentiel de compétences national des métiers du professorat et de l'éducation. L'enjeu de la formation n'est pas seulement de développer les compétences nécessaires à l'exercice du métier mais aussi de donner aux professeurs des écoles (PE) en devenir les moyens de se développer professionnellement, tout au long de leur carrière. Afin d'accompagner les étudiants-stagiaires dans leur développement professionnel, deux dispositifs ont été intégrés à la formation : la proposition d'un sujet de recherche lié au développement professionnel du PE, dans le cadre des Travaux Encadrés Personnalisés (TEP) et la mise en place d'une démarche portfolio. Comment donner les moyens aux professionnels en devenir d'agir en praticiens réflexifs ? Comment les amener à saisir l'intérêt d'une telle démarche alors qu'ils commencent tout juste à enseigner ? Comment faire en sorte que cette démarche leur soit utile dans leur formation mais surtout au-delà de leur formation, tout au long de leur carrière ?

À travers nos retours d'expérience et les échanges avec les étudiants que nous formons, nous nous intéresserons à la dimension collaborative et à l'individualisation au sein de ces dispositifs qui doivent permettre à chaque étudiant-stagiaire de construire son propre parcours et de le faire évoluer en fonction de ses besoins.

## **Summary**

Since the start of the university year 2016, the initial training for students to become teachers in primary school, in our university, is organized around the national skills base for educators and teachers. Training should not limit to the development of skills to be a teacher but should give students the capacity to conduct their own professional development, throughout their career. To support training students in their professional development, two projects have been implemented: the writing of a dissertation dealing with professional development as a research topic, and the creation of a portfolio by students to analyze their professional development. How developing students' reflexive practices? How motivating students to engage in such reflexivity when they just

start teaching? How giving them the capacity to work on their professional development when they leave university and throughout their career?

Through our experiences and discussions with students, the authors will focus on the collaborative dimension and individualization of both projects, that should enable students to build their own path and to make it progress according to their own needs.

**Mots-clés :** pratique réflexive, développement professionnel, individualisation, démarche portfolio

## Contexte

La deuxième année de formation des professeurs des écoles (Master 2 MEEF) proposée à l'Université de La Rochelle a été entièrement repensée par l'équipe pédagogique pour s'inscrire dans une approche par compétences. Depuis la rentrée 2016, la formation s'organise autour du référentiel de compétences national des métiers du professorat et de l'éducation. Les travaux ne sont plus évalués avec des notes chiffrées mais font l'objet d'une validation des compétences du référentiel qui a été adapté pour la formation des professeurs des écoles (PE).

La formation d'un an, organisée sur l'alternance entre le stage (2 jours par semaine) et les cours universitaires (2 jours par semaine), doit amener les étudiants ayant obtenu le concours de recrutement de professeurs des écoles (CRPE), à développer les différentes compétences du référentiel national, en vue de leur titularisation. L'enjeu de la formation n'est pas seulement de développer les compétences nécessaires à l'exercice du métier mais aussi de donner aux PE les moyens de se développer professionnellement, tout au long de leur carrière.

La compétence « S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel » nous apparaît particulièrement importante pour des futurs PE qui, une fois en poste, se verront proposer peu de formations et qui n'auront que très peu de retours sur leurs pratiques. En effet, une fois ces jeunes collègues titularisés, un projet de texte prévoit une réforme de l'évaluation de leur parcours professionnel qui devrait se traduire par une réduction de moitié du nombre des inspections, avec une dimension nouvelle : les nouvelles recommandations faites aux inspecteurs de l'éducation nationale dans le cadre de leurs futures inspections professionnelles s'appuieront désormais sur quatre « entretien-point-carrière » au bout d'environ 8 ans, 12 ans, 20 ans et 30 ans d'ancienneté. Ce n'est encore qu'un projet mais il témoigne d'une volonté de donner l'occasion à chaque enseignant de faire le point sur les domaines qu'il maîtrise et ceux qu'il voudrait améliorer, soit pour rester sur son poste, soit pour s'engager dans une nouvelle voie dans le cadre de son parcours personnel de formation. En initiant une réflexion sur l'utilité du portfolio dès la formation initiale, nous contribuons ainsi à poser des jalons utiles pour plus tard.

Dans le cadre du développement de cette compétence, deux dispositifs pédagogiques ont été mis en place à la rentrée 2016, pour amener l'étudiant à développer une démarche d'auto-analyse lui permettant de « construire progressivement une praxis, une pratique instruite » (Runtz & Rouillier, 2006, p.204) :

- L'intégration d'un sujet de recherche lié au développement professionnel du PE, dans le cadre des Travaux Encadrés Personnalisés (TEP) / Mémoire ;
- La mise en place d'une démarche portfolio.

Ces dispositifs doivent permettre à ces PE en devenir de mener une réflexion individuelle sur leurs apprentissages et sur leurs pratiques, qui leur est propre, pour agir en praticiens réflexifs (Schön, 1983 dans Vacher, 2011).

L'objectif visé est donc la construction d'un « savoir analyser » (Vacher, 2011). Les étudiants, qui sont également des stagiaires, sont amenés à construire une méta-analyse faisant le lien entre « savoirs de l'expérience » et « savoirs théoriques ». Il s'agit de porter une « réflexion sur l'action » (plutôt qu'une « réflexion dans l'action ») qui repose sur le principe de l'alternance entre le « faire » et le « réfléchir le faire », pour une pratique réflexive définie comme une « capacité générale à analyser des pratiques de façon systématique, reproductible, durable et autonome » (Rey, Carette, Defrance *et al.*, 2006 dans Vacher, 2011, p. 74). Nous considérons en effet que cette posture du PE est importante pour qu'il soit à même d'offrir un enseignement de qualité à ses élèves, tout au long de sa carrière.

## **Problématique**

Les dispositifs mis en place doivent permettre d'initier une démarche réflexive de développement professionnel chez les futurs PE. Le choix de faire travailler les étudiants-stagiaires sur une formalisation à l'écrit doit les amener à adopter un regard critique sur leurs compétences et leurs pratiques, car comme le soulignent Karsenti et Collin (2012, p.94) : « le passage par l'écriture en tant que mise en mots de l'expérience permet au scripteur de s'extraire plus facilement de son vécu et de ses affects et de poser un regard davantage distancié et critique ».

Comment faire saisir l'intérêt d'une telle démarche chez des étudiants qui commencent tout juste à développer des pratiques de classe ? Comment faire en sorte que cette démarche leur soit utile dans leur formation mais surtout au-delà de leur formation, tout au long de leur carrière ? Comment développer une pratique réflexive qui dépasse l'analyse de leurs pratiques de classe, et qu'ils soient capables de mener de façon autonome ?

## **Origines et caractéristiques des dispositifs déployés**

### **Intégration d'un sujet de recherche lié au développement professionnel dans le cadre des TEP / Mémoire**

Plusieurs thématiques de recherche sont proposées aux étudiants en début d'année, par les formateurs, dans le cadre des TEP, organisés sous forme de séminaires. Afin d'orienter une réflexion sur le développement professionnel, nous avons soumis le sujet de mémoire « générique » suivant, pour la promotion 2016 des PE stagiaires du site de La Rochelle :

« Polyvalence du Maître et changement de cycles et de programmes :

En s'appuyant en particulier sur la compétence 14 du référentiel des PE, « s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel », en quoi cette première année effective sur le terrain va-t-elle permettre au PE débutant de ré-organiser ses connaissances par une réflexion sur sa pratique nourrie de certains référents théoriques dans le cadre d'un travail d'échange au sein d'un groupe de huit pairs encadrés par un formateur ? » Ce sujet doit permettre d'amorcer une première mise à distance qui servira au PE tout au long de son évolution professionnelle. La notion d'altérité est donc clairement sous-jacente dans ce sujet.

Tout au long de cette année de Master 2 mêlant vie de classe et études universitaires, l'objectif du directeur de mémoire consiste à les accompagner progressivement dans leur réflexion et la rédaction de leur mémoire professionnel (TEP).

Le module représente un volume horaire de 24h, à savoir 12h par semestre, ayant pour visée une analyse de leur pratique sur un sujet au départ commun proposé par le formateur. La finalité de la

démarche est de produire un écrit d'une quinzaine de pages (hors annexes). Les objectifs pédagogiques visés sont les suivants :

- définir une problématique (ce qui en pratique s'avère très compliqué pour eux, nous y reviendrons) ;
- rédiger et rendre compte de l'évolution de sa réflexion ;
- soutenir à l'oral devant ses pairs, premier pas vers une altérité en semestre 3, puis devant un jury d'enseignants experts en semestre 4 ;
- utiliser son portfolio numérique.

Une individualisation des situations exposées permet de prendre en compte la problématique choisie par chacun.

Le module est organisé autour de six séances de deux heures, sur chaque semestre, la dernière séance étant consacrée à la présentation orale de type PAO. Notre démarche est la suivante :

1. Compréhension du sujet générique : en quoi est-ce que je me sens concerné par ce sujet, qu'est-ce qui m'a motivé dans le choix de ce sujet parmi les huit proposés par les formateurs ?
2. Personnalisation : sujet générique vs altérité. Les étudiants partent tous du même sujet générique mais au cours des sept premières séances de deux heures, chaque stagiaire va être amené à produire son propre sujet de réflexion. Ainsi, nous avons aujourd'hui à diriger huit étudiants avec huit sujets distincts à traiter. En tant que formateur, nous alternons l'approche de type accompagnement collectif « atelier-mémoire » à celle d'un travail individualisé « direction de mémoire ».

À mi-parcours, au moment où nous rédigeons cette proposition de publication, les problématiques (ou « angles d'attaque ») de nos jeunes collègues sont, par exemple, les suivantes :

- « Un PE du XXI<sup>e</sup> siècle a-t-il la même conception de la polyvalence que ses aînés du siècle dernier ? »
- « J'étais une bonne élève en école primaire : comment vais-je pouvoir comprendre les difficultés de mes élèves afin de mettre en place de la différenciation ? »

On voit bien ici que chaque stagiaire, tout en prenant en compte le sujet générique initial, se situe progressivement dans une double démarche conforme aux attentes du formateur mais dans leur intérêt bien évidemment :

- Chacun s'approprie le sujet en tenant compte des autres. Il n'y a pas deux sujets identiques, même s'il y a des points communs servant de tremplin à un exercice de style personnel !
- Ces jeunes professeurs ne « consomment pas de la formation », ils sont dans une réflexion professionnelle dont le fil conducteur est de s'appuyer sur des situations éducatives réelles afin de les analyser en construisant leur questionnement à partir d'un cadre théorique tenant compte de la littérature (F. Cros, 1999).

La dimension de l'altérité est renforcée dans le processus d'individuation par comparaison des angles d'attaque de chacun d'entre eux. Ces temps de discussion sont très riches et aident chacun à prendre confiance en lui pour écrire sa problématique. Petit à petit, les angoisses de la page blanche disparaissent, chacun se lance, vient consulter le formateur à sa disposition, les temps de silence, de réflexion et de questionnements au sein du groupe TEP deviennent de véritables périodes de « métamorphose » conformes à ce que décrit Etienne (2012) : « la formation perd ainsi son statut de simple moule, de récipient et s'éloigne d'une référence trop évidente à la métaphore de l'empreinte

pour rejoindre l'idée de transformation pour les organisations ou de mue identitaire pour les personnes ».

### **Accompagnement au portfolio**

Le module « Accompagnement au portfolio », intégré à un EC « Analyse des pratiques », contribue au développement de la même compétence du référentiel national que le dispositif présenté précédemment (« S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel »). A l'instar de Karsenti et Collin, « nous concevons le développement professionnel comme une phase qui doit être amorcée en formation initiale et qui se poursuit une fois cette dernière terminée, alors qu'il entre de plein pied dans la profession » (Karsenti & Collin, 2012, p.91). Le portfolio doit venir soutenir le développement professionnel des étudiants-stagiaires dans le cadre de leur formation initiale, en tenant compte de la diversité de leurs parcours. L'outil doit en effet leur permettre de « prendre de la distance par rapport à certaines de leurs réalisations passées et de poser un regard critique sur le développement de leurs compétences et de leur pratique professionnelles » (Karsenti & Collin, 2012, p.91).

Le module, qui s'adresse aux 80 étudiants du M2, représente un volume horaire de neuf heures, organisé en mode hybride avec des séances en présentiel et des séances à distance. Les séances en présentiel sont construites autour d'activités de groupe tandis que les séances à distance sont consacrées au travail de réflexion individuelle. Les travaux réalisés dans le cadre du module, comme tous les travaux réalisés dans le cadre de la formation, sont déposés par les étudiants dans leur portfolio numérique (Mahara). En effet, l'usage d'un outil numérique permet à l'étudiant de garder une trace de ses apprentissages et ainsi de pouvoir mieux visualiser sa progression dans son parcours de formation.

Les objectifs pédagogiques du dispositif sont les suivants :

- Définir la notion de compétence et s'approprier les compétences du référentiel national du PE ;
- Identifier les enjeux du portfolio dans le cadre du développement professionnel d'un PE ;
- Adopter une démarche réflexive sur le développement de ses compétences et son parcours de formation ;
- Utiliser un outil de eportfolio dans le cadre de son développement professionnel.

L'année est organisée autour de trois rendus écrits :

1. Au cours du premier semestre, il est demandé aux étudiants de réaliser un bilan sur le développement d'une ou de plusieurs compétence(s) du référentiel qu'ils ont commencée(s) à développer à travers leur parcours de formation et leurs expériences professionnelles mais aussi personnelles. Ce travail, qui permet d'initier la démarche réflexive, doit les amener à mieux s'approprier les compétences du référentiel et à se positionner quant au développement de ces compétences. Cette réflexion doit les conduire à donner davantage de sens à leur formation, en ciblant les éléments qu'ils doivent développer pour devenir des PE compétents.
2. À l'issue du premier semestre, les étudiants doivent analyser, dans leur portfolio, le développement des cinq compétences professionnelles du référentiel du PE, en prenant en compte ce qu'ils ont acquis dans leur formation depuis la rentrée, leurs pratiques de classe et toute autre expérience qui aurait pu enrichir leurs compétences.

3. À la fin du second semestre, les étudiants sont de nouveau invités à faire l'analyse sur le développement de leurs compétences professionnelles, sur la deuxième partie de l'année, en faisant le lien entre les savoirs acquis dans la formation et leur expérience de stage.

Pour développer la capacité des étudiants à s'auto-évaluer, des activités d'évaluation par les pairs, ainsi que des activités de réflexion introspectives, discutées en petits groupes, sont proposées.

## **Bilan critique**

La mise en place des deux dispositifs présentés ici a été perçue au départ, par la majorité des PE stagiaires, comme une surcharge de travail. En effet, le début d'année est un moment particulièrement chargé et source de stress pour les étudiants qui doivent gérer seuls une classe, pour la première fois, deux jours par semaine. Pour eux, le module d'accompagnement au portfolio commencerait trop tôt dans l'année et engendrerait une réticence de leur part à se lancer dans le dispositif, réticence qui perdure dans la suite du module.

Si les étudiants montrent peu d'enthousiasme à se lancer en début d'année dans le travail qui leur est demandé dans le cadre des deux dispositifs, c'est aussi parce qu'ils n'en perçoivent pas l'intérêt. En effet, dans le cadre du portfolio, ils considèrent que l'obtention du concours justifie leurs compétences et ne comprennent pas l'intérêt de procéder à une auto-évaluation de leurs compétences. Le premier bilan qui leur est demandé est ainsi considéré comme une demande de justification de leurs compétences et non comme un travail d'analyse sur eux-mêmes. Comment les amener à saisir l'intérêt de s'auto-évaluer pour donner du sens à leur formation ? Comment les persuader que la démarche intellectuelle que nous leur proposons dans cette année de formation les aidera bien au-delà de ce M2 ? Comment leur en faire percevoir l'intérêt à long terme ?

D'autre part, la réflexivité qu'ils doivent développer s'appuie sur une formalisation importante de leurs apprentissages et de leurs pratiques. Or la mise en mots est difficile. En effet, certains étudiants n'ont jamais fait de mémoire et ils ne sont pas tous égaux face à cet exercice d'analyse réflexive. Il nous faut donc tenir compte de cette hétérogénéité dans le cadre de cet accompagnement de type compagnonnage. Nous considérons que les échanges sont importants pour permettre à l'étudiant de se rendre compte qu'il n'est pas seul à rencontrer certaines difficultés face à cette demande institutionnelle. De même, nous sommes attentifs à ce que chacun dispose d'un temps d'écoute personnalisé.

En outre, la démarche d'auto-analyse que nous leur proposons implique un changement de paradigme important car l'étudiant est supposé faire ce travail « pour lui » avant de le faire « pour le formateur ». Or la relation à ce dernier reste très descendante du fait qu'il évalue les travaux des étudiants et il est difficile de se dégager de cette posture d'évaluateur tant les étudiants sont en attente de cela. Malgré la posture adoptée et l'explicitation de la démarche, les étudiants considèrent que seul le formateur est à même d'évaluer leurs travaux et se montrent peu ouverts aux autres formes d'évaluation, que ce soit par les pairs ou par eux-mêmes. Comment les amener progressivement à être capables de s'auto-évaluer, sans avoir besoin du retour de l'enseignant expert ? Et surtout comment les amener à considérer l'auto-évaluation comme tout autant efficace, voire plus efficace, que celle réalisée par ce dernier dans le cadre de leur développement professionnel ? En accompagnant conjointement des collègues débutants, il apparaît souhaitable que notre binôme de formateurs leur fasse percevoir qu'ils doivent passer par des phases de doute nécessaires à leur construction identitaire, construction ancrée dans un métier qui ne cessera d'évoluer. La position de mise à distance régulière de leur pratique devrait donc leur permettre de

mesurer le chemin qu'ils vont parcourir, notion dynamique très intéressante pour les faire évoluer, ce dans un souci d'efficacité dès l'année suivant leur titularisation (Marcel & Piot, 2014).

Enfin, la démarche d'auto-analyse initiée dans le cadre des deux dispositifs va au-delà de l'analyse des pratiques de classe. Elle suppose que l'étudiant-stagiaire se regarde en tant qu'enseignant mais également en tant qu'apprenant au sein d'un groupe. Elle implique donc un double regard distancié qui fait le lien entre les savoirs acquis et la pratique professionnelle, qui doit permettre le développement professionnel. Or il semble difficile pour l'étudiant de se positionner en tant qu'apprenant et professionnel, alors que nous considérons que cette double posture est nécessaire, bien au-delà de cette formation initiale (Vergnioux, 2001).

## Perspectives

Plusieurs aspects de l'altérité seront abordés dans notre présentation :

- La dimension collaborative au travers des échanges au sein de ce groupe de stagiaires sur le thème de la polyvalence du professeur des écoles : quelle identité pour le PE ? ;
- L'individualisation par la comparaison de leurs parcours antérieurs et des difficultés communes cette année ;
- L'accompagnement des transformations pédagogiques vers un développement de nouvelles compétences professionnelles durables ;
- L'articulation entre le travail fait par les deux formateurs que nous sommes.

Nous pourrions également présenter les perspectives quant à une réorganisation du dispositif de portfolio qui était proposé de manière expérimentale pour cette première année, et qui demande à être ajusté en fonction des retours des étudiants et des difficultés qu'ils peuvent rencontrer. Nous considérons par exemple que le travail réflexif attendu nécessiterait d'être porté plus collectivement par l'équipe de formation. En outre, il nous semble qu'une réflexion sur les compétences initiée en dernière année de Master intervient trop tard dans la formation de l'étudiant. L'intégration d'un portfolio dès la première année de licence permettrait d'amener progressivement les étudiants à une meilleure compréhension et une meilleure appropriation des compétences qu'ils développent dans leur formation pour ensuite parvenir à une réflexivité sur les compétences en Master.

## Références bibliographiques

- Cros, F. (1999). Le mémoire professionnel en formation des enseignants : un processus de construction identitaire, Paris : L'Harmattan.
- Etienne, R. (2012). « Professionnalisation », « formation à et par la recherche », Recherche et formation, 59, 121-132. DOI : 10.4000/rechercheformation.659
- Karsenti, T., Collin, S. (2012). Le portfolio électronique en formation initiale des enseignants, Actes de la Recherche, p.91-105. URL : [http://karsenti.ca/archives/5\\_Karsenti\\_Collin\\_ACTES-RECHERCHE-9-V1b.pdf](http://karsenti.ca/archives/5_Karsenti_Collin_ACTES-RECHERCHE-9-V1b.pdf)
- Marcel, JF., Piot, T. (2014). De l'équipe vers un collectif de travail en institut de formation : le rôle d'une image opérative partagée, Questions Vives. Recherches en éducation, 21. URL : <http://questionsvives.revues.org/1524>
- Runtz-Christian, E., Rouiller, J. (2006). Pourquoi évaluer à l'université les enseignants-stagiaires à l'aide d'un portfolio de compétences ?, Formation et pratiques d'enseignement en questions, 5, 203-214.
- Vergnioux, A. (dir.) (2001). Le Mémoire professionnel en IUFM, Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle, vol. 34, n°4, CERSE – Université de Caen
- Vacher, Y. (2011). La pratique réflexive, Recherche et formation, 66, 65-78. DOI : 10.4000/recherche formation.1133



## Annexe 1 : Accompagnement au portfolio - Grille d'aide à l'analyse réflexive sur le développement des compétences

Vous pouvez utiliser cette grille pour réaliser votre bilan semestriel<sup>20</sup> :

**Vous pouvez utiliser cette grille pour réaliser votre bilan semestriel<sup>1</sup> :**

Compétence(s) développée(s)	Travaux et expériences qui m'ont permis de développer la compétence	Savoirs, savoir-faire, savoir être développés : <i>Que m'ont apporté ces travaux/situations quant au développement de la compétence, en termes de savoirs, savoir-faire, savoir être ? Comment ces travaux/expériences m'ont amené à progresser ?</i>	Stratégies mises en œuvre pour développer la compétence : <i>Dans la réalisation des travaux/les situations rencontrées, ce qui m'a semblé facile/difficile à faire. Comment ai-je remédié à mes difficultés ? Ai-je mis en œuvre de nouvelles stratégies lors des travaux suivants/dans les situations suivantes ? Ces stratégies ont-elles été efficaces ?</i>	Bilan et perspectives : <i>Qu'est-ce qui me semble acquis ou partiellement acquis ? Quels sont mes points forts et mes points faibles ? Quelles perspectives de développement envisage-je ? Quels sont mes objectifs pour me développer ? Sur quelles ressources pourrais-je m'appuyer ?</i>
<b>CP1</b>	Travail 1			
	Travail 2			
	Expérience personnelle			
<b>CP3</b>	Travail 1			
	Expérience professionnelle			
<b>CP4</b>	Travail 1			
	Travail 2			

<sup>20</sup> Ajoutez autant de lignes dans le tableau que nécessaire.

## Aide pour compléter la grille :

Compétence(s) développée(s)	Travaux et expériences qui m'ont permis de développer la compétence	Savoirs, savoir-faire, savoir être développés	Stratégies mises en œuvre pour développer la compétence	Bilan et perspectives
Quelle(s) compétence(s) ai-je développée(s) durant ce semestre ?	<p>Quels sont les travaux que j'ai réalisés ce semestre et qui m'ont permis de développer cette compétence ?</p> <p>Quelles sont les expériences personnelles et/ou professionnelles qui m'ont permis de développer cette compétence ?</p> <p>Exemples :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Un projet/un devoir réalisé dans le cadre de ma formation universitaire</li> <li>- La lecture de documents scientifiques</li> <li>- La participation à un colloque pédagogique</li> <li>- Une expérience au sein d'une association</li> <li>- Une situation de classe</li> <li>- Une rencontre avec un professionnel</li> </ul>	<p>Que m'ont apporté ces travaux/situations quant au développement de la compétence, en termes de savoirs, savoir-faire, savoir être ? Comment ces travaux/expériences m'ont amené à progresser ?</p> <p>Il est important de montrer la progression que vous avez suivie dans votre développement.</p> <p>Exemple :</p> <p><i>Le le travail XXX m'a permis d'acquérir... J'ai mobilisé ensuite ces savoirs dans telle situation de classe, ce qui m'a permis de développer tels aspects de la compétence. J'ai parallèlement réalisé un dossier qui m'a permis d'approfondir...</i></p>	<p>Quelles stratégies ai-je mises en œuvre pour développer ces savoirs, savoir-faire, savoir être ?</p> <p>Dans la réalisation des travaux/les situations rencontrées, qu'est-ce qui m'a semblé facile/difficile à faire ? Comment ai-je remédié à mes difficultés ?</p> <p>Ai-je mis en œuvre de nouvelles stratégies lors des travaux suivants/dans les situations suivantes ?</p> <p>Ces stratégies ont-elles été efficaces ?</p>	<p>Où en suis-je du développement de la compétence ? Qu'est-ce qui me semble acquis ou partiellement acquis ? Quels sont mes points forts et mes points faibles ?</p> <p>Que dois-je encore développer pour progresser dans le développement de la compétence (en termes de savoirs, savoir-faire, savoir être) ? Quelles perspectives de développement envisage-je ? Quels sont mes objectifs pour me développer ?</p> <p>Quelles stratégies puis-je envisager de mettre en œuvre pour me développer ?</p> <p>Sur quelles ressources pourrais-je m'appuyer ?</p>